

Revista de Investigación Educativa, 2003, Vol. 21, n.º 2, págs. 323-348

EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA: PRÁCTICAS ESCOLARES; ACTITUDES Y OPINIONES DE PADRES, ALUMNOS Y PROFESORES; RESULTADOS ACADÉMICOS DE LOS ESTUDIANTES DE DIVERSOS GRUPOS CULTURALES

Teresa Aguado¹, Belén Ballesteros, Beatriz Malik y Marifé Sánchez

Universidad Nacional de Educación a Distancia-España

RESUMEN

Se presenta la síntesis de un estudio cuyo objetivo básico ha sido analizar cómo la escuela aborda en nuestro país las diferencias culturales, en orden a garantizar la igualdad de oportunidades y la consecución de objetivos educativos valiosos en la enseñanza obligatoria. Esta cuestión inicial se concretó en tres objetivos generales, dirigidos a: 1) definir el enfoque intercultural como marco teórico desde el que enfocar la atención a la diversidad cultural en educación; 2) diseñar y aplicar estrategias y procedimientos para la observación y el procedimiento de recogida de datos; 3) analizar prácticas escolares desarrolladas en los centros y valorar los resultados obtenidos por los estudiantes de los diversos grupos culturales. Las conclusiones recogidas en este artículo se centran principalmente en el último punto.

Palabras clave: Diversidad cultural, educación intercultural, desigualdades educativas, clima educativo, contextos multiculturales.

* Expresar nuestro agradecimiento al Centro de Información y Documentación Educativas —CIDE del Ministerio de Educación y Cultura, que financió la investigación a la que se hace referencia en este artículo: el proyecto «Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales». El estudio obtuvo el 1º Premio nacional (compartido) de Proyectos de Investigación Educativa en 1999. El equipo de investigación ha estado formado por los siguientes miembros: Teresa Aguado; Juan Antonio Gil; Rosario Jiménez-Frías; Ana Sacristán; Belén Ballesteros; Beatriz Malik y Marifé Sánchez.

¹ UNED. Facultad de Educación. Dpto. MIDE. C/ Senda del Rey, 7 Desp. 222. 28040 Madrid (Spain). Tel: 34-91-398 72 89. Fax: 34-91-398 72 88. maguado@edu.uned.es

ABSTRACT

We present a synthesis of a research study which purported to analyze how cultural differences are addressed in schools, in order to guarantee equality of opportunities and to meet worthwhile educational goals in compulsory education. This initial question was narrowed down to three general objectives, aimed at: 1) defining the theoretical framework with which to address cultural diversity in education; 2) designing and implementing strategies and procedures for the observation and the data gathering process; and 3) analyzing and evaluating educational practices in schools and results obtained by students of diverse cultural groups. Conclusions reported in this paper focus mainly on this latter issue.

Key words: Cultural diversity, Intercultural education, School inequities, Educational climate, multicultural contexts.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de los últimos decenios el cambio social y los movimientos migratorios han modificado de forma amplia y profunda la estructura social y la población educativa en toda Europa, y en los últimos años también en España. La diversidad cultural no es algo nuevo, ha existido siempre asociada a diferencias de género, clase social, ámbitos rurales/urbanos, minorías étnicas, así como a diferencias derivadas del contexto regional y lingüístico. A pesar de esta diversidad, ha sido la inmigración llegada recientemente de otros países la que ha provocado la reflexión, la elaboración de legislación y la aparición de preocupaciones educativas sobre estos temas, suscitando la formulación de iniciativas educativas que colocan la cultura como foco fundamental de la reflexión pedagógica y hacen de la heterogeneidad la norma en educación.

Las diferencias culturales en la sociedad se reflejan en la población escolar de nuestros centros, pero rara vez se tienen en cuenta como una variable que influye en todas las dimensiones del clima escolar. La cultura escolar transmite valores socioculturales específicos, excluyendo otros rasgos culturales que no son conformes con ellos. Ciertas prácticas educativas mantienen, refuerzan y legitiman desigualdades sociales de ciertos estudiantes al no reconocer y valorar sus diferencias culturales. Por tanto, a muchos estudiantes se les niega la posibilidad de alcanzar los mismos resultados educativos que sus compañeros de la cultura mayoritaria. Resulta esencial analizar qué está sucediendo en los centros con el fin de diseñar estrategias para abordar la diversidad cultural de forma adecuada, propiciando que la educación tenga significado para todos los estudiantes, independientemente de cual sea su origen. En nuestra opinión, los centros deberían implementar un enfoque intercultural con el fin de proporcionar una educación justa y de calidad a todos los niños, puesto que esta perspectiva es la única que puede garantizar una igualdad real de oportunidades en la educación y el logro de objetivos considerados deseables en la educación obligatoria. La finalidad de la investigación que presentamos en este artículo ha sido principalmente evaluar si este enfoque se está aplicando o no y, en caso afirmativo, en qué medida se está haciendo y con qué resultados.

Al escribir este artículo, pretendemos expresar nuestra preocupación sobre el modo en que los centros educativos se muestran hoy por hoy incapaces de satisfacer las necesidades de estudiantes de orígenes culturales diversos, negándoles de este modo una igualdad real de oportunidades. Es también nuestra intención compartir con colegas profesionales de la educación preocupados por estas cuestiones el marco previo y los resultados de un estudio llevado a cabo en el contexto español², con la esperanza de que sus objetivos, metodología y resultados sean de interés en otros ámbitos y situaciones escolares. Los procedimientos seguidos, el conjunto de instrumentos utilizados (en el anexo se incluye un ejemplo) y el modelo relacional proporcionado pretenden ser instrumentos útiles para el análisis de las prácticas escolares desde una perspectiva intercultural. A continuación se describe el marco teórico, la muestra, el procedimiento y los instrumentos y se analizan algunos resultados que consideramos relevantes en torno al clima escolar de los centros, las prácticas observadas, las opiniones de padres, profesores y estudiantes en relación con la diversidad cultural. Se analizan igualmente las relaciones entre estas dimensiones y los resultados escolares de los estudiantes. Por último, queremos animar con este artículo a la interacción y colaboración con otros investigadores que estén interesados en las cuestiones tratadas en el mismo.

MARCO TEÓRICO

Nuestro trabajo parte de la suposición de que los centros educativos, especialmente los públicos de niveles obligatorios, deben abordar de forma explícita las diferencias culturales de los estudiantes. Obviamente, las desigualdades educativas no proceden exclusivamente de factores culturales; en realidad se trata más de una combinación de elementos económicos, ideológicos, sociales y culturales. Decidimos centrar nuestro estudio y nuestras reflexiones en la diversidad asociada a la cultura, y en cómo el sistema educativo hace frente a estas diferencias. Consideramos que resulta esencial tratar esta cuestión si queremos asegurarnos de que se alcanzan los objetivos educativos esenciales, como la construcción de la propia identidad cultural y el fomento de la igualdad de oportunidades en el acceso a recursos y resultados educativos. Como señala Ogbu (1988), el fomento del desarrollo de identidades positivas por parte de todos los estudiantes es uno de los objetivos más importantes que el sistema educativo público debe cumplir para que las oportunidades educativas sean iguales para todos.

2 Los autores han tomado parte en un proyecto llevado a cabo durante los años 1995-1996 (estudio piloto) y 1996-1998, cuyo objetivo era analizar como las diferencias culturales eran tratadas en la educación, en concreto la enseñanza obligatoria (de los 6 años 16 años). Como resultado del estudio piloto, se desarrolló un modelo provisional, que sirvió como referencia para la observación en los centros. Durante dos años observamos lo que estaba pasando en alguno de ellos, identificando modelos/estrategias existentes y, si existían, evaluando su eficacia. Se tuvieron en cuenta diversas dimensiones del centro: el clima escolar, el aula, los niños, los profesores, el director, las familias y programas específicos como programas de orientación o educación compensatoria.

En general podemos afirmar que la cultura engloba valores, símbolos, significados y perspectivas a través de los cuales las personas ven e interpretan el mundo y, aunque se transiten de generación en generación, debemos considerar la cultura como dinámica, compleja y cambiante. Sin embargo, en los centros educativos, las culturas se perciben a menudo como estáticas, sin cambios y fragmentadas (Banks, 1996). Camilleri (1985: 25) define la cultura como:

«La configuración de significados persistentes y compartidos, adquiridos mediante la pertenencia a un grupo, a través de los cuales los miembros de ese grupo interpretan el entorno y a sí mismos conforme a representaciones y comportamientos valorados conjuntamente;...garantizando su reproducción a lo largo del tiempo».

Los siguientes supuestos y/o modelos teóricos sustentan el enfoque intercultural en el que se basa nuestro estudio:

El modelo diferencial-adaptativo, que evita definir las diferencias como deficiencias y que considera las características individuales y de grupo como relaciones dinámicas y no como entidades estáticas utilizadas para etiquetar y clasificar. (Skutnabb-Kangas, 1990). Desde este supuesto, toda actuación educativa debería considerar las diferencias entre grupos culturales como manifestaciones diversas de procesos de adaptación y comprensión del mundo. Las dificultades de aprendizaje en ciertos grupos no deberían explicarse en términos de las discapacidades de los estudiantes supuestamente asociadas con deficiencias genéticas del grupo o con privación sociocultural (Nieto, 1992).

Las propuestas de la pedagogía crítica, que pone el énfasis en la necesidad de fomentar el progreso colectivo y la igualdad estructural en una sociedad multicultural. Las dimensiones del currículum oculto se identifican y revisan. De este modo, se cuestionan la evaluación a través de pruebas normalizadas, las prácticas inflexibles de distribución en grupos, y la homogeneidad de las estrategias y actividades de enseñanza. Resulta esencial tener en cuenta el contexto y las implicaciones políticas de cualquier propuesta en materia de educación multicultural (Darder, 1991).

Los modelos constructivistas y la perspectiva histórico-cultural en el campo de la psicología del desarrollo que destacan el papel que desempeña la cultura en el desarrollo de funciones psíquicas, al interiorizar los instrumentos culturales que los agentes en diversos entornos nos proporcionan (Álvarez & Wersch, 1996).

Se adopta un enfoque intercultural, el cual se dirige a la sociedad como un todo y a cada uno de sus miembros en particular. Partimos de la idea de que las diferencias culturales están siempre presentes en los contextos educativos, y no sólo cuando existen grupos explícitamente definidos en función de su origen étnico o nacional. Por tanto, este enfoque no pretende aplicar programas específicos a grupos culturalmente diversos; constituye una perspectiva más amplia que afecta a todas las dimensiones y a todos los participantes del proceso educativo.

El término *educación intercultural* se ha conceptualizado y utilizado principalmente en el contexto europeo. Actualmente se prefiere al término *educación multicultural*, puesto que expresa de forma más exacta la idea de cambio, comunicación y negocia-

ción entre diferentes grupos culturales que interactúan. La perspectiva subyacente en nuestro estudio puede definirse como:

«Enfoque educativo basado en el respeto y valoración de la diversidad cultural, dirigido a todos y cada uno de los miembros de la sociedad en su conjunto que propone un modelo de intervención, formal e informal, holístico, integrado, configurador de todas las dimensiones del proceso educativo en orden a lograr la igualdad de oportunidades / resultados, la superación del racismo en sus diversas manifestaciones, la comunicación y competencia interculturales» (Aguado, 1995).

METODOLOGÍA

Diseño de la investigación

El estudio se plantea como un diseño descriptivo, que pretende comprender e intentar explicar fenómenos educativos en contextos multiculturales. Hemos utilizado técnicas tanto cualitativas como cuantitativas de recogida de datos, complementando de esta forma la información obtenida.

Objetivos

Como ya se ha indicado en el resumen que precede a este artículo, uno de los objetivos de nuestra investigación, y en el cual nos centramos ahora, ha consistido en el análisis y evaluación desde un enfoque intercultural de las prácticas educativas desarrolladas en contextos escolares que atienden alumnado diverso culturalmente. En este sentido, pretendíamos describir el clima educativo en los centros observados, estableciendo su proximidad a la propuesta intercultural (ejemplificada en los elementos de las escalas de observación). La descripción del clima ha implicado analizar las actitudes de estudiantes, padres y profesores hacia la diversidad cultural, así como su conocimiento de los diversos grupos culturales presentes en el centro. Por último se han analizado las posibles relaciones entre estas dimensiones educativas y los resultados académicos de los estudiantes según su grupo cultural de referencia.

Variables

El cuadro 1 muestra las variables tenidas en cuenta en la investigación, clasificadas según su categoría (entrada, proceso, criterio) y en términos de las características personales o contextuales de los estudiantes, sus familias, el personal educativo, el centro y la comunidad de referencia. No nos referiremos a todas ellas en este artículo, pero las hemos incluido en este apartado por si pueden interesar a los lectores. Las variables se seleccionaron de conformidad con los siguientes criterios:

- Relevancia en relación con los objetivos de investigación y el enfoque intercultural adoptado. Se ha prestado especial atención a variables que rara vez se

han tenido en cuenta en proyectos de investigación anteriores, como «cultura escolar»³ (Gimeno, 1991), y «competencia intercultural»⁴ (Grant & Sleeter, 1986).

- Se ha puesto el énfasis en variables de proceso que describen actuaciones reales llevadas a cabo en centros y aulas (Grañeras et al., 1998). Por ejemplo: «estilo de enseñanza», «clima escolar/del aula» (Ahmed Ijaz, 1982; Levine & Lezotte, 1996), estrategias organizativas y de enseñanza (Kehoe, 1984; Grant & Secada, 1990), selección y utilización de materiales (Nieto, 1992), valoración y evaluación (Jordán, 1994).
- Utilización de evidencias proporcionadas por trabajos anteriores de investigación en este campo. Las variables incluidas son: «expectativas familiares» (How, 1997; Nieto, 1992), formación específica de los profesores (Darling-Hammond, 1992; Lluch, Balaguer & Salinas, 1996), estilo cognitivo y estilo de aprendizaje, participación de los padres (Levine & Lezotte, 1996), acceso a recursos socioeducativos, y conocimiento de la lengua escolar (Bartolomé et al., 1997).

Además de estas variables, hemos tenido en cuenta otras que nos permiten describir la muestra (género, edad, situación social/profesional, opiniones de los padres, estudiantes y profesores sobre cómo se aborda la diversidad cultural), o que indican el éxito escolar (rendimiento académico).

Muestra

La muestra comprende 232 estudiantes, sus padres (69 padres/madres) y profesores, directores y otros profesionales (55) que pertenecen a 32 centros de educación primaria y secundaria obligatoria. Los centros están situados en 8 comunidades y una ciudad autónomas: Andalucía —Cádiz y Sevilla— (22%), Castilla-León (5%), Cataluña (3%), Madrid (45%), Murcia (9%), Navarra (2%), Comunidad Valenciana (4%), Islas Baleares (2%) y Ceuta (8%).

3 Por *cultura escolar* entendemos el conjunto de creencias, valores, expectativas, formas lingüísticas y formas de «impartir» conocimientos arraigadas en los centros y transmitidas por los mismos. Pueden ser explícitas (currículum formal): normas, libros de texto y materiales, documentos oficiales, o implícitas (currículum «oculto»). Estilos de enseñanza, organización del tiempo y el espacio, prácticas e formación de grupos, integración con los estudiantes, participación tanto de los estudiantes como las familias en las decisiones adoptadas por el centro en relación con objetivos y normas, prácticas de evaluación y valoración; prácticas de asignación a grupos, seguimiento, programas específicos, contribuyen a menudo a la desigualdad étnica y racial en el seno del centro (Oakes, 1985; Banks, 1994).

4 La competencia intercultural puede definirse como la combinación de capacidades específicas (Wal-kling, 1990; Jandt, 1995), que implican lo siguiente: actitudes positivas en relación con la diversidad cultural y una cada vez mayor conciencia de las costumbres y creencias de los otros; capacidad de comunicación verbal y no verbal que permiten una comunicación eficaz en contextos en los que interactúan dos o más culturas. Reconocimiento y manejo de tensiones que se producen en situaciones multiculturales ambiguas; conciencia de la propia cultura y de cómo influye en la forma en que nos vemos a nosotros mismos y a los demás.

CUADRO 1.
VARIABLES DEL ESTUDIO.

[illegible]

Instrumentos

Los instrumentos utilizados en el proceso de recogida de datos han sido elaborados «*ad hoc*», teniendo en cuenta las cuestiones que debía abordar este estudio. Se ha evitado intencionadamente la utilización de instrumentos normalizados, dada su inadecuación para el análisis de grupos culturalmente diversos, como han puesto de relieve diversos estudios (Padilla & Lindholm, 1996). En concreto se ha recurrido a las siguientes técnicas e instrumentos para la obtención de la información:

- a) *Hoja de registro*: datos de identificación de los estudiantes, sus familias, la comunidad en la que viven, la institución educativa y los profesores. La información proporcionada nos permite describir la muestra y obtener datos sobre variables de proceso y criterio. Su formato es fácil de comprender y de cumplimentar por parte de los observadores.
- b) *Escalas de observación*: su elaboración se ha basado en otras escalas utilizadas en estudios anteriores, aunque teniendo en cuenta elementos específicos de nuestra investigación. Estas escalas de estimación, (0 mínimo-4 máximo), se complementan con el registro de observaciones e incidentes críticos que ayudan a ejemplificar las valoraciones emitidas. La escala de observación de los estudiantes proporciona información sobre las siguientes dimensiones: comunicación intercultural, estilo de aprendizaje, características y capacidades (capacidades intelectuales generales, características emocionales y creatividad). La escala del profesor recoge información sobre comunicación intercultural y estilo de enseñanza. La escala de observación de grupo/aula se divide en cinco dimensiones principales: actividades y estrategias, estilo de enseñanza, materiales y recursos (tanto sus características como su utilización), valoración y evaluación, vínculos centro-familia. La escala de observación *centro/programa* recoge tres dimensiones: clima educativo, valoración y evaluación, y vínculos centro-familia.
- c) *Cuestionarios y entrevistas*: se centran en las opiniones y actitudes de padres, profesores y estudiantes en relación con la diversidad cultural presente en los centros y las aulas observadas. Resultan también útiles a la hora de establecer qué categorías utilizan para describir diferencias culturales y el grado de consciencia sobre los diferentes grupos identificados. Por último, se piden opiniones sobre cómo debería tratarse la diversidad cultural en la educación. La entrevista con el director incluye diversas cuestiones dirigidas a recoger información sobre aspectos organizativos y curriculares que afectan a la forma en que se aborda en el centro la cuestión de la diversidad.
- d) *Análisis de la documentación escolar, materiales y recursos*: dimensiones incluidas en las escalas de observación del centro y el aula analizando materiales de enseñanza desde una perspectiva intercultural.

Técnicas de análisis

La recogida de información se realizó principalmente mediante observación no participante y entrevistas llevadas a cabo a lo largo del curso académico. Al comienzo del proyecto y de forma periódica se mantuvieron sesiones de formación con los observadores en las que se definieron los criterios a utilizar para identificar y consignar hechos significativos, así como los procedimientos para registrarlos.

Tal y como se mencionó en el apartado dedicado al diseño de la investigación, utilizamos técnicas tanto cuantitativas como cualitativas para recoger y analizar los datos. Los análisis cualitativos incluyeron:

1. Análisis de hechos críticos registrados en el proceso de observación e informes de conversaciones informales con profesores, otros profesionales, padres y estudiantes.
2. Visionado y análisis de grabaciones de audio y video (actividades llevadas a cabo en el aula, con grupos de discusión de profesores, etc.).
3. Análisis de los ejemplos y comentarios proporcionados por los observadores para ilustrar los comportamientos/características a los que se hace referencia en los ítems de las escalas de observación.
4. Utilización de diagramas y mapas conceptuales para representar la información de forma clara.
5. Revisión continua de los objetivos y del procedimiento según las características del contexto y de la información reunida.
6. Establecimiento del grado de convergencia entre los datos obtenidos a través de diversos medios y fuentes (triangulación de instrumentos): escalas, cuestionarios, entrevistas, observación de incidentes críticos, análisis de documentos.

Por lo que respecta al análisis cuantitativo, se llevó a cabo con la ayuda del paquete estadístico SPSS/PC WIN 7.5, así como con otras herramientas como AMOS 3.6 para el análisis causal y Neural Connection 2.0 para complementar los análisis discriminantes y de clusters. Con el fin de interpretar los modelos relacionales, validados por el programa AMOS, en primer lugar tuvimos que agrupar, discriminar y correlacionar variables. Neural Connection ha sido esencial porque permite el estudio de sistemas complejos, como los que describen situaciones educativas, en los que diferentes niveles interactúan creando estructuras espaciales, temporales o funcionales, mediante auto-organización, discriminación y relaciones lineales o no lineales. No nos extendemos en este punto, pero el modelo relacional global se incluye al final del apartado dedicado a los resultados de la investigación. Por lo que respecta a los modelos parciales, los lectores interesados pueden consultar la publicación sobre la investigación citada en el anexo. A continuación recogeremos algunos de los resultados de nuestro estudio, centrándonos en la identificación de la muestra y en las entrevistas con estudiantes, profesores y padres.

RESULTADOS

Identificación de la muestra

La descripción de la muestra incluye información sobre las variables de contexto definidas en el modelo de investigación, así como sobre otros aspectos que consideramos significativos para identificar grupos culturales presentes en los centros públicos y para comprender la heterogeneidad en el seno de cada grupo. Dicha información incluye datos sobre el tipo de estructura familiar, la lengua utilizada en el seno de la familia (posibles variaciones de lengua materna), nivel educativo, ingresos familiares o expectativas en relación con la educación. Estas variables pueden afectar a los procesos de aprendizaje de los estudiantes así como a sus resultados. También recogimos información sobre los profesores, los centros, los padres y la comunidad de referencia.

Estudiantes

Los grupos culturales presentes en los centros se clasificaron en función de la nacionalidad o país de origen étnico, lengua, religión, estilo de vida de los padres, y modo de vida específico. Con la ayuda de los observadores y/o sus profesores, los estudiantes se incluyeron a sí mismos en la categoría con la que se identificaban principalmente y, por tanto, la muestra se distribuyó en las categorías no exclusivas que se recogen en la tabla 1 y en el gráfico 1.

TABLA 1
GRUPOS CULTURALES EN LA MUESTRA

GRUPO CULTURAL	n	% válido
GITANOS (1)	26	11,2
EUROPA ORIENTAL (2)	8	3,4
ÁRABES (3)	34	14,7
ASIÁTICOS (4)	5	2,2
AFRICANOS DE RAZA NEGRA (5)	13	5,6
AMERICANOS DE RAZA NEGRA (6)	1	0,4
NACIONALES (ESPAÑOLES) (7)	104	44,8
GRUPOS RELIGIOSOS (8)	3	1,3
PROCEDENTES DE BARRIOS MARGINALES (9)	4	1,7
TRABAJADORES TEMPOREROS Y OTROS (10)	7	3,0
SUDAMERICANOS (11)	12	5,2
PORTUGUESES (12)	3	1,3
EMIGRANTES ESPAÑOLES (13)	10	4,3
JUDÍOS (14)	2	0,9

Grupos Culturales

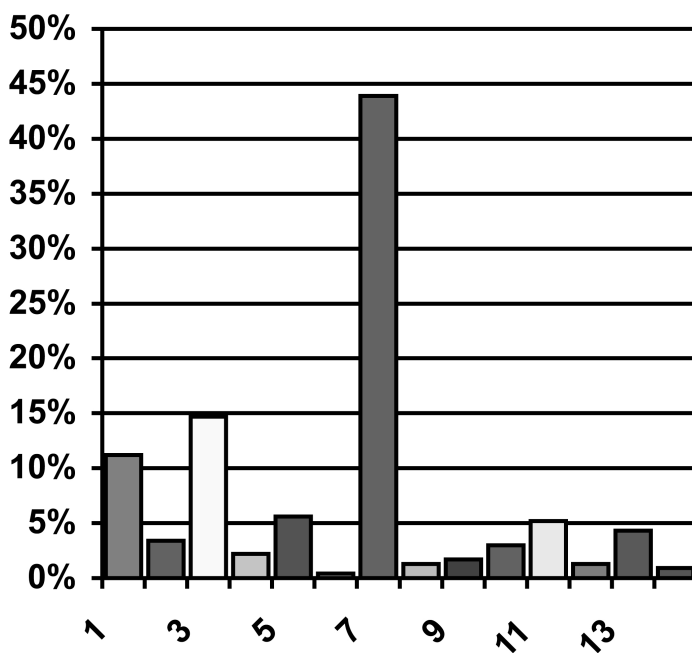


Gráfico 1

Distribución de estudiantes según el grupo cultural de procedencia

Como se puede observar, en esta tabla la mayor parte de los estudiantes pertenecen al grupo mayoritario o denominado «nacional». Aunque los gitanos, trabajadores temporeros o algunos judíos son españoles, representan grupos étnicos o culturales diferentes y, por tanto, se incluyen a sí mismos en categorías diferentes. El elevado porcentaje de «nacionales» refleja la distribución de los diferentes grupos culturales y su proporción en las aulas observadas. Los gitanos y árabes son también bastante representativos y, aunque estas cifras muestran una mayor proporción de árabes, como sucedía en alguna de las clases que formaban parte de nuestra investigación, los gitanos constituyen un grupo mayor en nuestro país. En algunas áreas, pueden representar hasta la mitad de la población —o incluso más— de un centro.

Profesores

El grupo de profesores de la muestra (los que fueron observados), estaba integrado en su totalidad por españoles (tener la nacionalidad española constituye un requisito para convertirse en profesor de centros públicos y no había ninguno de

otros grupos étnicos como puede ser el de los gitanos) y en su mayor parte mujeres con edades comprendidas entre los 36 y 45 años (únicamente el 20% eran hombres). Un alto porcentaje había realizado prácticas además de su formación inicial como profesores (licenciatura), en algunos casos estudios de postgrado. Por lo que respecta a la formación en materias relacionadas con la diversidad, la mitad de los profesores habían realizado algún curso sobre este tema, mientras que la otra mitad no había recibido información específica.

Centros

Los 32 centros que tomaron parte en el estudio eran centros públicos, en los que se impartía educación primaria y secundaria obligatoria. La mayoría pertenecían a entornos urbanos, y sólo una minoría se encontraba en zonas rurales.

Padres (o tutores)

La mayor parte de los padres, con edades comprendidas entre los 36 y los 45 años, formaban parte de una estructura familiar jerárquica —ya fuese matriarcal o patriarcal— y tenían estudios primarios o carecían de ellos. Únicamente el 10% había recibido educación secundaria mientras que un 15% de los hombres y un 8% de las mujeres eran universitarios. La mayor parte pertenecían a la clase media-baja. Sus expectativas en relación con la escolarización de sus hijos eran normalmente elevadas, aunque algunos tenían sus dudas.

Comunidad de referencia

Los grupos sociales o comunidades de referencia a los que pertenecen los estudiantes y sus familias tienen un impacto reducido en el resto de la comunidad; la lengua más hablada es el español (75%), seguida del árabe (11,6%) y del portugués (7,6%), y su acceso a los recursos se considera medio-bajo.

Perfil global de los centros / Adopción del enfoque intercultural en el programa del centro

Tomando como referencia el enfoque intercultural defendido en esta investigación, presentado igualmente en el marco teórico de este artículo, su adopción por parte del centro habrá de verse reflejado tanto en la propia documentación escolar, como en el clima educativo de la institución, las técnicas de diagnóstico y evaluación empleadas y las relaciones mantenidas entre escuela y familia.

Mediante el análisis de los documentos oficiales del centro y a través de la entrevista con el director, obtuvimos la siguiente información en relación con las referencias explícitas a las cuestiones interculturales: participación de grupos culturales diversos en decisiones importantes e implementación de programas específicos (orientación, programas interculturales, etc.).

TABLA 2
NIVELES DE ADOPCIÓN DEL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LOS CENTROS

	Referencia a cuestiones interculturales en:			Participación de diferentes grupos culturales	Acciones específicas o programas interculturales
	Objetivos	Programa	Informe anual		
Nunca	50%	41,7%	43,5%	45,8%	37,5%
Algunas veces	41,7%	41,7%	34,8%	37,5%	41,7%
Periódicamente	8,3%	16,7%	17,4%	12,5%	16,7%
Siempre			4,3%	4,2%	4,2%

Como se puede observar, los contextos escolares analizados tienen en común la escasa o nula referencia a cuestiones interculturales en sus *objetivos*, *programa escolar/diseño curricular*, *informe anual*, y hay escasas evidencias de participación de grupos culturales diferentes o de acciones específicas que fomenten las prácticas interculturales. Cuando estas cuestiones se mencionan, se hace normalmente mediante expresiones imprecisas como «respeto a las diferencias», «integración social», o «fomento de la igualdad de oportunidades». Algunos centros hacen referencias explícitas a aspectos interculturales en sus objetivos, programas e informe anual; afirman que hay cierto grado de participación de grupos diversos desde un punto de vista cultural e implementan programas específicos relacionados con la diversidad cultural⁵.

Clima educativo

Los observadores externos utilizaron escalas de observación que proporcionaran información sobre prácticas implementadas con mucha o poca frecuencia en el centro. El anexo incluye un ejemplo de esta escala, así como los resultados obtenidos en porcentajes. El 0 corresponde a actividades o prácticas que no se observaron *nunca*, el 1 a las observadas pocas veces, el 2 a actividades observadas con frecuencia, y el 3 a aquellas que se producen siempre en situaciones diferentes, ajustándose por tanto a nuestra propuesta. Mediante el análisis de los datos obtenidos, interpretamos que los centros que mejor se ajustaban a nuestro modelo intercultural eran aquellos (entre el 20% y el

5 La mayor parte de estos programas tienen que ver con la «educación compensatoria», ya sea general, o dirigida específicamente a minorías étnicas. Los estudiantes inmigrantes y étnicamente diversos son colocados en clases especiales con otros niños en situación de «riesgo», o con dificultades de lectura y escritura, para que aprendan las destrezas básicas. Dos de los programas analizados se centraron en la enseñanza del español como segunda lengua, y en uno de los centros había un acuerdo de cooperación entre los ministerios portugués y español de educación para enseñar portugués durante las horas lectivas de forma voluntaria a todos los niños, portugueses o no. Se trata de un ejemplo de una lengua extranjera minoritaria (el inglés o el francés se enseñan de forma habitual), que se enseñó a todos los niños y no únicamente a los de la cultura minoritaria.

50% de los centros) que alcanzaron una puntuación de 3 (observadas siempre) en algunas de los siguientes puntos o actividades: utilización de un enfoque multidisciplinar en el diseño e implementación del programa y aprovechamiento de los recursos de la comunidad local; implementación de estrategias de enseñanza como la formación de grupos heterogéneos, la ayuda mutua, el aprendizaje cooperativo y el autoaprendizaje; lucha contra la discriminación y el racismo haciendo especial hincapié en la clasificación de mitos asociados con ciertos grupos y estereotipos; desarrollo de habilidades sociales y fomento de normas que respaldan y legitiman la diversidad cultural; y utilización de técnicas de evaluación imparciales para evitar la discriminación.

Evaluación y diagnóstico

La valoración y evaluación de los estudiantes debería tener en cuenta las diferencias culturales entre ellos, de tal forma que las decisiones derivadas del proceso de valoración (inscripción en grupos especiales, programas generales o compensatorio) se pospongan al menos dos años desde el inicio de la escolarización. Los tests y otros instrumentos de valoración deberían realizarse en la lengua materna del niño y los resultados deben compararse con los de los niños de la misma edad y grupo cultural. Resulta también importante analizar cómo procesa el estudiante las ideas en su lengua materna y evaluar la mejora en dimensiones específicas en lugar de hacerlo en relación con un patrón ideal que deba ser alcanzado por todos los estudiantes al mismo tiempo. Consideramos que estas estrategias o prácticas son extremadamente importantes para evitar la parcialidad cultural. Sin embargo, más del 50% de los centros observados *nunca* las realizaron. Únicamente entre el 10% y el 35% tenía una puntuación de 3 en alguna de ellas. Este hecho pone de manifiesto que la mayor parte de los centros normalmente no son sensibles a las diferencias culturales, ni adoptan una perspectiva intercultural sistemática en sus prácticas de valoración y evaluación.

Vínculos centro-familia

Por lo que respecta a los vínculos entre el centro y la familia, sería necesario fomentar prácticas que actualmente *no* se llevan a cabo en *ninguno* de los centros observados. Por ejemplo, recurrir a mediadores y voluntarios que pueden interpretar la información proporcionada por los padres/profesores y hacer que sea comprensible para ambos. Los mediadores son personas que conocen más de dos culturas: por ejemplo la del centro y la de cierto grupo minoritario. Pueden pertenecer a la familia o ser profesionales cualificados. Las autoras de este artículo están actualmente realizando un proyecto de investigación dirigido a definir mejor el papel de estos profesionales en contextos educativos.

Resulta también esencial proporcionar información importante en la lengua de la familia, cuando es diferente de la «oficial», y animar a los padres de grupos diversos a que tomen parte en actividades, así como en decisiones importantes adoptadas por los consejos escolares. Según se ha señalado, los centros no satisfacen las necesidades de los grupos minoritarios ni de los estudiantes diversos desde un punto de

vista cultural, y una de las razones que explican esta circunstancia es que sus necesidades y opiniones no son tenidas en cuenta a la hora de tomar las decisiones importantes. Si se animase a los padres y a sus hijos, como se hace con los de la cultura mayoritaria, a dar sus opiniones sobre aspectos que las afectan y, en la medida de lo posible, fuesen tenidas en cuenta, podrían sentirse implicados en las normas y objetivos del centro.

Actitudes en relación con la diversidad cultural y el conocimiento de otros grupos

Estudiantes

Las opiniones y actitudes de los estudiantes en relación con las diferencias culturales así como sus expectativas educativas fueron obtenidas a través de las entrevistas y los cuestionarios. Al igual que lo hicieron sus padres cuando se les preguntó sobre las creencias y tradiciones significativas de sus culturas, la mayor parte de ellos se refirieron a tradiciones religiosas, independientemente de cual fuera su religión. «*En mi clase tenemos de todo menos ateos*» dice uno de los niños. Consideran que las vacaciones y ceremonias (ir a la iglesia, Navidades, Semana Santa, fin del Ramadan, la Fiesta del Cordero...) forman parte de su cultura, al igual que las celebraciones familiares como bodas, bautizos o cumpleaños. Los estudiantes musulmanes y gitanos cuentan como sus bodas duran 3 o 4 días, a diferencia de las católicas. Algunos niños también añadieron ferias locales. La religión parece ser el elemento más importante de la identidad de grupo, y normalmente no mencionan otras costumbres, salvo las diferencias lingüísticas como veremos más adelante. Con carácter excepcional, dos de ellos especificaron entre sus tradiciones: «*Los padres van al bar y los chicos juegan al fútbol*».

La lengua, junto con la religión, constituye también una diferencia percibida entre grupos «*soy católico, hablo español*». Un niño se refiere a los marroquíes diciendo: «*hablan de forma muy diferente a nosotros, y escriben hacia atrás*». Un muchacho musulmán afirma «*los cristianos adoran a un profeta llamado Jesús y comen cerdo. Su idioma es el español*». La cuestión lingüística es esencial, especialmente para los niños extranjeros cuya lengua materna no es el castellano y que son conscientes de su desventaja. El aprendizaje de la lengua y de la cultura del país anfitrión se percibe como una de las formas más eficaces de integración. De la forma en que funcionan los centros educativos, la lengua representa un handicap importante para un aprendizaje eficaz. Los niños lamentan que «*la historia y tradiciones de mi país no se enseñan*». Otro señala que «*no me dejan hablar en árabe*» o «*hablo español, pero los cristianos no hablan árabe*», «*el árabe debería enseñarse junto con otras lenguas extranjeras*».

El color de la piel se menciona como un signo de diferencia entre gitanos y payos —pero sólo por la mayoría de blancos— «*los gitanos tienen la piel más oscura que nosotros*»; mientras que en la mayor parte de los casos los niños gitanos enfatizan sus valores, costumbres e identidad como grupo. En nuestra sociedad hay una gran discriminación de los gitanos y esto se refleja en los centros. Los comentarios de los niños no gitanos son con frecuencia, y con pocas excepciones, muy peyorativos hacia ellos. Por ejemplo, aunque normalmente es la mayoría blanca la que muestra este desprecio,

un muchacho musulmán afirmó *«los cristianos son muy diferentes de los musulmanes. Pero son buenos y van a la iglesia. Algunos gitanos son malos y muy raros»*. Una niña gitana escribe *«nuestras maneras son muy diferentes de las de los payos, nos gusta estar juntos, nos ayudamos los unos a los otros. Mucha gente cree que somos malos, pero no es verdad. Conser-vamos nuestro mundo»*.

Conocimiento de los diversos grupos culturales y actitudes en relación con la diversidad cultural

Profesores

Centrándonos en la información cualitativa, podemos destacar que, en general, los profesores entrevistados reconocen que tienen una información muy escasa sobre los grupos culturales identificados, principalmente si hablan o no castellano, y aspectos externos como el vestido y la alimentación típica. La mayor parte de lo que saben procede del contacto diario y, en palabras de uno de los profesores, de lo que los «estudiantes dicen». En algunos casos los profesores cuentan experiencias vividas: *«he trabajado con gitanos»*, *«soy especialista en geografía e historia»*, *«he viajado a Marruecos»*, *«he dado clases a hijos de inmigrantes españoles en Alemania»*. Los profesores se consideran bien informados cuando viven entre los grupos descritos. Como puede ser el caso del conocimiento de un profesor en Ceuta en relación con los estudiantes árabes; u otra profesora nacida en el pueblo en el que trabaja, que considera que conoce a los hijos de los trabajadores temporeros.

La mayor parte de los profesores admiten que tienen escasa o nula formación para trabajar con estudiantes culturalmente diversos, que carecen de las estrategias pedagógicas necesarias que les permitan obtener unos buenos resultados con estos estudiantes. Por lo que respecta a sus actitudes en relación con las diferencias culturales y la forma en que se abordan en la educación, las perciben como un problema cuando hay conflictos o cuando el rendimiento académicos es bajo. El bajo rendimiento académico de los hijos de inmigrantes se justifica por sus dificultades con el idioma. En el caso de los niños gitanos, en opinión de muchos profesores, su reducida asistencia, la falta de estímulos en el hogar, y las dificultades para adquirir los libros de texto y otros materiales escolares, explican su bajo rendimiento.

Enfatizan también la buena relación que existe entre ellos y sus estudiantes y consideran que no hay racismo. No creen que la cultura sea una dimensión que establezca de hecho diferencias entre estudiantes, o al menos esta idea no forma parte de su discurso. Incluso intentan evitar hablar sobre las diferencias, puesto que consideran que el hecho de hablar de ellos favorece que se mantengan. Algunos profesores nos dijeron que *«tratan a todo el mundo por igual, no establecen diferencias, fomentan la igualdad»*.

Expectativas de los padres en relación con la educación

Por lo que respecta a los padres, nos gustaría sólo señalar sus altas expectativas en relación con la educación de sus hijos. Los objetivos de los padres del grupo mayorita-

rio de clase media o inmigrantes con un alto nivel educativo (en su mayoría procedentes de Europa del Este), están relacionados con el desarrollo integral de sus hijos, con el hecho de que lleguen a ser *buenos ciudadanos*, y también con su acceso al mercado laboral. La mayor parte de los gitanos y de los padres de renta baja esperaban que sus hijos aprendieran a leer y escribir. Algunos expresaron también su preocupación por que sus hijos encontrasen un buen trabajo en el futuro. Un padre gitano admitió que muchos de ellos no querían que sus hijos fuesen al colegio, porque tenían miedo de que perdiesen sus tradiciones y valores: «*en el colegio se les enseña a ser payos*».

Cuando se les preguntó sobre su participación en las actividades escolares y en la toma de decisiones, la mayor parte de ellos consideraban que no podían hacer ninguna contribución importante al centro y que no querían interferir con los profesores. La frase «*hacen un buen trabajo, mejor de lo que lo haría yo*» resume algunos de sus comentarios.

Relaciones entre las dimensiones escolares y los resultados de los alumnos

Se ha elaborado un modelo relacional que describe posibles vinculaciones entre las variables analizadas y que explica los resultados obtenidos por los alumnos de grupos culturales diferentes y sus profesores en las dimensiones consideradas críticas para la investigación, (figura 1), y que pone de manifiesto las conexiones internas evidenciadas por algunas variables (\Leftrightarrow) y la existencia de diferencias estadísticas identificativas (*).

El modelo muestra que el éxito académico está principalmente relacionado con tres variables críticas —logro en español, expediente académico y logro en ciencias sociales— sin ninguna relación con la competencia intercultural. Esto explica, en parte, las diferencias en los resultados académicos logrados por los diferentes grupos culturales identificados, ya que por lo que respecta a las características y capacidades de los estudiantes, el rendimiento académico está relacionado con el componente emocional, las destrezas intelectuales y la creatividad. Un hecho significativo es la ausencia de relación entre el rendimiento/logro académico y la comunicación intercultural de los alumnos, lo que sugiere que estas variables «actúan» independientemente la una de la otra.

La lengua, la influencia social y al acceso a los recursos comunitarios por parte de la familia, así como la estructura familiar son elementos notablemente relacionados con el grupo cultural de los alumnos. Otras variables relacionadas son la comunicación intercultural, el rendimiento general (con diferencias acusadas entre grupos) y la competencia en español. No se muestran diferencias entre grupos en función de las características de los estudiantes, las habilidades y los estilos de aprendizaje. El estilo de enseñanza de los profesores guarda una marcada relación con la competencia de comunicación intercultural de los estudiantes, aunque no podemos determinar en qué sentido y forma se produce. De igual manera, el estilo de enseñanza se relaciona con variables incluidas como dimensiones del clima escolar. Finalmente, los grupos culturales identificados se caracterizan y diferencian en función de tres variables críticas: lengua, influencia social y acceso a los recursos sociales disponibles.

las medidas superficiales fomentando en su lugar un cambio real que afecte a la cultura arraigada en los centros.

Los centros contribuyen a la discriminación de diversos grupos a través de muchas de sus prácticas, que pueden ser explícitas (currículum formal) o implícitas (currículum «oculto»). Transmiten una cultura «oficial» que refleja los valores, creencias y visiones del mundo de la cultura general o mayoritaria, sin tener en cuenta la de los grupos minoritarios, o la de los estudiantes de renta baja. Resulta especialmente preocupante la actitud del profesorado cuando intenta hacer invisible la diferencia cultural como forma de garantizar o entender la igualdad de oportunidades.

De los resultados obtenidos en el estudio en relación con el clima educativo y de las entrevistas con los estudiantes y profesores resulta evidente que, al menos en los centros observados, no se está aplicando un enfoque intercultural. Las actividades llevadas a cabo por los centros son las relacionadas con la celebración de acontecimientos sociales (vacaciones, ferias, exposiciones, visitas de campo, excursiones). Sin embargo, para superar las visiones parciales y superficiales de las culturas en contacto, el currículum debería incluir actividades continuas y sistemáticas que fomentaran aquellos componentes esenciales que establecen de hecho diferencias entre los estudiantes en sus procesos de aprendizaje y en sus logros académicos.

Entre otras estrategias, sería necesario dar a los estudiantes la oportunidad de establecer sus propias actividades de aprendizaje y utilizar intereses comunes y proyectos de trabajo; poner en práctica diferentes estilos de enseñanza, fomentar la adquisición de competencias interculturales mediante simulaciones, discusiones, trabajo en equipo; prevenir dificultades de adaptación, fomentar la utilización de patrones de comunicación relacionados con los de la familia; inducir a los estudiantes a la actividad conceptual; y enseñar a *todos* los estudiantes de forma diferente, no sólo a los «especiales» o a los que pertenecen a grupos minoritarios.

Los programas o acciones compensatorios son válidos únicamente si se diseñan y aplican tras una valoración adecuada de las necesidades y si se utiliza un enfoque intercultural por parte de todos los participantes en el proceso educativo y éste llega a la comunidad. Las iniciativas de educación compensatoria llevadas a cabo en los centros —incluso aquellas erróneamente denominadas interculturales— responden a un pensamiento monolítico y uniforme, que reproduce las estrategias utilizadas con estudiantes con dificultades de aprendizaje, lo que significa un ritmo más lento en el proceso de enseñanza y expectativas/demandas inferiores con relación a los objetivos a alcanzar en áreas básicas.

La perspectiva intercultural no debe considerarse como una fórmula monolítica trasferrible de un contexto escolar a otro; se trata por el contrario de un conjunto de recomendaciones que afectan a todas las decisiones y dimensiones del entorno escolar. El objetivo último sería transformar los centros educativos de forma que todos los estudiantes, independientemente del grupo social y cultural al que pertenezcan, tengan un acceso real a una educación de alta calidad. Para ello, son necesarios cambios en el sistema educativo que afecten al currículum, los contenidos, los materiales y el resto de las dimensiones de la educación, así como a los procesos a través de los cuales el conocimiento se construye y legitima. Asimismo, se necesita cambiar también las formas de

relación que se producen entre los distintos agentes que forman parte del centro educativo. Como señala Armendáriz (2000: 61): «*Las escuelas deben ir más allá de un tratamiento superficial de la diversidad introduciendo un enfoque plural, sin sesgos e integrado en todos los niveles del sistema educativo*».

Sobre la base de los resultados y del modelo relacional provisional obtenido en el proyecto de investigación, las cuestiones suscitadas y el interés mostrado por algunos profesores, pensamos seguir trabajando en las siguientes cuestiones:

- Validación del modelo relacional en diferentes contextos educativos multiculturales.
- Desarrollo de procesos de investigación-acción que impliquen a profesores en ejercicio, incidiendo en el desarrollo y aplicación de programas y estrategias interculturales apropiados en contextos específicos.

REFERENCIAS

- Aguado, M.T. (1995). Investigación en Educación Multicultural: limitaciones y perspectivas. En *Actas del II Congreso Internacional de Educación Intercultural para la Paz*. UNED/Ayuntamiento de Ceuta, 23-26 abril.
- Aguado, M.T. (1997). Aportaciones conceptuales y metodológicas en tres ámbitos de la pedagogía diferencial. Educación Intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 15(2), 247-271.
- Aguado, T.; Gil, J.A.; Jiménez-Frías, R.A.; Sacristán, A.; Ballesteros, B.; Malik, B. y Sánchez, M.F. (1999). *Diversidad cultural e igualdad escolar. Un modelo para el diagnóstico y desarrollo de actuaciones educativas en contextos multiculturales*. Madrid. CIDE/MEC.
- Álvarez, A. & Wertsch, P. (1996). *Investigación socio-cultural en educación*. Madrid. Jornadas sobre Estudios Socio Culturales.
- Ahmed Ijaz, M. (1982). We can change our children's racial attitudes. En *Multiculturalism*, 5, 2, 11-17.
- Apple, M. (1993). *Official Knowledge: Democratic education in a conservative age*. Nueva York. Routledge.
- Armendáriz, A.L. (2000). The impact of racial prejudice on the socialization of Mexican American students in the public schools. *Equity & Excellence in Education*, 33 (3), 59-63.
- Arroyo, R. (2001). Dependencia e independencia de valores por edad y cultura: presupuestos del curriculum intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 19(1), 153-18.
- Banks, J.A. (1996). Multicultural Education: Historical Development, dimensions and practice. In Banks, J.A. & McGee Baks, Ch. A. (Eds.): *Handbook of Research on Multicultural Education*. (pp. 3-23) Nueva York. McMillan Pub.
- Bartolomé, M. et al. (1992). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. Barcelona. CIDE, Universidad de Barcelona.
- Bartolomé, M. et al. (1994). *Diagnóstico de las diferencias étnicas y de los procesos educativos desarrollados en la Educación Primaria*. Informe de investigación. Madrid. CIDE.
- Bartolomé, M. et al. (1997). *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona. Cedesc Ed.

- Darder, A. (1991). *Culture and power in the classroom. A critical for bicultural Education*. Nueva York. New York University Press.
- Darling-Hammond, L. (1992). Teaching and knowledge: Policy issues posed by alternate certification for teachers». *Peabody Journal of Education*, 67 (3), 123-154.
- Díaz Aguado, M.J. & Baraja, A. (1994). *Interacción educativa y desventaja sociocultural. Un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos inter-étnicos*. Madrid. CIDE.
- Díaz Aguado, M.J. (1995). *Educación Multicultural y aprendizaje cooperativo en contextos heterogéneos*. Proyecto de investigación. Madrid. CIDE.
- Flecha, R. (1992). Reforma: diversidad y desigualdad. *Cuadernos de Pedagogía*, 198 (6567).
- García Castaño, F. & P, R.A. (1993). Some reflections on the Spanish Case. *European Journal of Intercultural Studies*, 4 (2), 67-80.
- Gimeno, J. (1991). Curriculum y diversidad cultural. Ponencia en 11^ª Jornadas de Enseñantes de Gitanos. Valencia. Asociación de Enseñantes con Gitanos.
- Gordon, B.M. (1996). Knowledge construction, competing critical theories and education. In Banks, J.A. & McGee Banks, Ch.A. (eds): *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 184-199). Nueva York. McMillan Pub.
- Grant, C.A. & Sleeter, C.E. (1986). Race, class and gender in education research: an argument for integrative analysis. *Review of Educational Research*, 56 (2), 195-211.
- Grañeras, M. et al. (1998). *Catorce años de investigación sobre las desigualdades en educación en España*. Madrid. MEC/CIDE.
- Hammersley, M. & Woods, P. (1992). *Gender and Ethnicity in Schools*. Londres. Routledge.
- How, K.R. (1997). *Understanding Equal Educational Opportunity. Social Justice, Democracy and Schooling*. New York. Teachers College Press.
- INCE (1998). *Elementos para un diagnóstico del Sistema Educativo Español. El sistema educativo en el último tramo de la escolaridad obligatoria. Diagnóstico del Sistema Educativo, 1997*. Madrid. MEC.
- Jandt, F.E. (1995). *Intercultural Communication*. Londres. Sage Pub.
- Kehoe, J.W. (1984). *A handbook for enhancing the Multicultural Climate of the School*. Western educational development group, Faculty of Education, University of British Columbia.
- Lévine, D.V. y Lezotte, L.W. (1996). *Effective Schools Research*. En J.A. Banks y Ch.A. McGee Banks, (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 525-547). Nueva York. McMillan Pub.
- Lluch, X. & Salinas, J. (1996). *La diversidad cultural en la práctica educativa. Materiales para la formación del profesorado en educación intercultural*. Madrid. MEC.
- Malik, B. (2000). Intercultural Competencies and Strategies in Guidance: Tools for Intervention in Schools. Ponencia presentada en la Conferencia de la IAEVG *Guidance for Education, Career and Employment: New Challenges*, Berlin, 29 de Agosto-1 de Septiembre.
- Nieto, S. (1992). *Affirming diversity. The sociopolitical context for Multicultural Education*. Nueva York. Longman.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New haven, C.T.: Yale University.

- Ogbu, J.U. (1988). Class stratification, racial stratification, and schooling. In Weiss, L. (Ed.), *Class, race & gender in American education* (pp. 63-82). Nueva York. State University of New York Press.
- Padilla, A.M. y Lindholm, K.J. (1996). Quantitative educational research with ethnic minorities. En J.A. Banks y Ch.A. McGee Banks, (Eds.). *Handbook of Research on Multicultural Education* (pp. 97-115). New York. McMillan Pub.
- Skutnabb-Kangas, T. (1990). Legitimizing or deligitimating new forms of racism. Role of researchers. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, VII (1&2), 77-100.
- Torres Santomé, X. (1997). Multiculturalidad y antidiscriminación. *Cuadernos de Pedagogía*, 264 30-34.
- Woods, P. & Grugeon, E. (1990). Pupils and race integration and desintegration in Primary Schools. *British Journal of Sociology of Education*. 11(3), 309-326.

ANEXO I

Este anexo incluye, por ejemplo, la escala utilizada para evaluar el clima intercultural del centro y un gráfico que ilustra las frecuencias de las puntuaciones de cada ítem teniendo en cuenta todos los centros observados. La publicación de la investigación incluye el conjunto de instrumentos utilizados.

TABLA A1
FRECUENCIA DE PUNTUACIONES PARA CADA ÍTEM EN LA DIMENSIÓN
DEL CLIMA EDUCATIVO DEL CENTRO

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
CLIMA EDUCATIVO (CE)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
1. El respeto y la atención al pluralismo cultural presente en la institución están arraigados en la cultura del centro y afectan a todas las decisiones de forma permanente y generalizada.	9	45%	4	20%	6	30%	1	5%
2. Las normas del centro, la organización y la planificación reflejan y fomentan las interacciones interculturales, así como el entendimiento mutuo entre todos los estudiantes, profesores y demás personal del centro.	4	20%	7	35%	7	35%	2	10%
3. El personal (profesores; administradores; etc.) refleja el pluralismo cultural presente en la sociedad (pertenecen a grupos culturales diferentes).	10	50%	5	25%	3	15%	2	10%
4. El centro toma parte de forma sistemática y continua en programas de formación sobre diversidad cultural y/o prácticas innovadoras.	10	50%	7	35%	1	5%	2	10%
5. El currículum responde a los diferentes estilos de aprendizaje e intereses de los estudiantes que forman la comunidad escolar.	7	35%	6	30%	5	25%	2	10%
6. Se ofrecen de forma continua oportunidades a los estudiantes para que desarrollen un mejor concepto de sí mismos y una mayor autoestima.	5	25%	5	25%	10	50%	0	0%
7. Se informa a todas las personas involucradas (profesores, padres, estudiantes, orientadores, personal administrativo) sobre las experiencias personales/académicas de los grupos culturales minoritarios y se les ayuda a comprenderlos.	10	50%	4	20%	6	30%	0	0%
8. Se analizan y exploran las opciones culturales presentes en la sociedad (diferentes estilos de vida, valores, creencias, etc.).	7	35%	6	30%	5	25%	2	10%
9. Se fomentan como recurso educativo los valores, actitudes y comportamientos que favorecen el pluralismo cultural.	2	10%	7	35%	8	40%	3	15%
10. Se desarrollan las capacidades de toma de decisiones y de participación social.	4	20%	6	30%	7	35%	3	15%
11. Se favorece la capacidad para desarrollar interacciones eficaces tanto verbales como no verbales entre grupos culturales.	7	35%	7	35%	5	25%	1	5%

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
CLIMA EDUCATIVO (CE)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
12. Entre las actividades del centro se incluyen actividades cuyos objetivos y participantes responden a la diversidad cultural de la institución.	10	50%	7	35%	1	5%	2	10%
13. Dichas actividades se llevan a cabo de forma sistemática y no esporádica.	12	60%	5	25%	2	10%	1	5%
14. Se estudian las características y necesidades educativas de los diferentes grupos culturales.	8	40%	7	35%	3	15%	2	10%
15. Se utiliza un enfoque multidisciplinar (profesores de diferentes departamentos, niveles y funciones) para el diseño y aplicación del programa escolar, el proyecto o el plan educativo.	8	40%	1	5%	6	30%	5	25%
16. Se adopta un enfoque comparativo para estudiar los diferentes grupos culturales para evitar colocar a uno de ellos como patrón de referencia.	10	50%	5	25%	1	5%	4	20%
17. Los acontecimientos, situaciones y conflictos se interpretan desde diferentes puntos de vista y teniendo en cuenta los intereses de los grupos involucrados.	8	40%	4	20%	5	25%	3	15%
18. El modelo ideal de educación multicultural al que esperamos responder está conceptualizado (marco teórico, objetivos, consecuencias, sociedad y persona «ideales»).	11	55%	4	20%	2	10%	3	15%
19. Se proporcionan oportunidades para participar en expresiones estéticas y de otro tipo de los diferentes grupos culturales en el propio currículum y no como actividades paralelas.	10	50%	7	35%	3	15%	0	0%
20. Se tienen en cuenta los sistemas lingüísticos y de comunicación de los diferentes grupos culturales en contacto (gestos, normas de cortesía, comunicación no verbal, etc.).	14	70%	2	10%	3	15%	1	5%
21. Se utilizan recursos de la comunidad local (asociaciones, actividades, espacios de reunión, innovaciones en la ciudad).	5	25%	2	10%	8	40%	5	25%
22. Se adaptan y/o elaboran procedimientos adecuados de evaluación individual e institucional para evitar instrumentos y evaluaciones tendenciosos desde un punto de vista cultural.	8	40%	1	5%	6	30%	5	25%
23. Se lleva a cabo una evaluación sistemática de los objetivos, métodos y materiales utilizados teniendo en cuenta el proyecto educativo/programa de la institución.	8	40%	3	15%	5	25%	4	20%

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
CLIMA EDUCATIVO (CE)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
24. Las estrategias y métodos se adaptan a las capacidades y estilos de aprendizaje y motivación de los estudiantes.	5	25%	4	20%	8	40%	3	15%
25. Las prácticas de enseñanza incluyen grupos heterogéneos, capacidades mixtas, ayuda mutua, aprendizaje cooperativo, participación en diferentes proyectos, autoaprendizaje, etc.	6	30%	2	10%	7	35%	5	25%
26. Se proporcionan experiencias y contenidos que son significativos para los participantes (relacionados con una experiencia vital y académica).	6	30%	7	35%	5	25%	2	10%
27. Los profesores reciben una formación específica relacionada con las cuestiones de la diversidad y sobre cómo tratar la diversidad cultural presente en la institución educativa.	14	70%	5	25%	1	5%	0	0%
28. La planificación y el desarrollo contenidos en el programa/ plan escolar abordan y tienen en cuenta las características socioculturales de los estudiantes en su contexto: lengua, cultura, expectativas, intereses, motivación.	8	40%	4	20%	6	30%	2	10%
29. Se fomentan los vínculos entre el centro, el hogar, la comunidad mediante la realización de actividades como: asambleas, discusiones de grupos, entrevistas, visitas, talleres para familias, excursiones, etc. Especificar cuales.	4	20%	8	40%	5	25%	3	15%
30. Se fomenta la conciencia cultural y la toma de conciencia de la diversidad de ideas, valores, visiones del mundo, prácticas y experiencias de los grupos culturales en contacto.	8	40%	5	25%	4	20%	3	15%
31. Se fomenta la competencia intercultural entendida como la habilidad de interpretar la comunicación intencionada, los signos inconscientes, los comportamientos y hábitos de culturas diferentes.	12	60%	4	20%	4	20%	0	0%
32. Se lucha contra la discriminación y el racismo poniendo el énfasis en la clarificación de mitos y estereotipos asociados con grupos específicos. Se subrayan las similitudes humanas, en lugar de las diferencias.	5	25%	3	15%	3	15%	9	45%
33. El mundo se muestra como un ecosistema muy interrelacionado sujeto a efectos inesperados derivados de acontecimientos aislados.	10	50%	0	0%	6	30%	4	20%

ITEMS	VALOR							
	0		1		2		3	
CLIMA EDUCATIVO (CE)	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
34. Se desarrollan las capacidades de acción social fomentando un sentido de la eficacia personal y de la responsabilidad global. El objetivo es educar a los futuros adultos para que desempeñen un papel activo en la sociedad.	4	20%	3	15%	6	30%	7	35%
35. El personal (profesores, trabajadores administrativos, directivos y otros profesionales) tiene valores y actitudes democráticas (participación, libertad, igualdad de oportunidades y resultados).	5	25%	1	5%	4	20%	10	50%
36. Se fomentan las normas (disciplina y comportamiento) y valores que reflejan y legitiman la diversidad cultural.	7	35%	3	15%	6	30%	4	20%
37. Los procedimientos de valoración y evaluación fomentan la igualdad, evitando la clasificación y discriminación derivada de tests y otros instrumentos tendenciosos desde un punto de vista cultural.	8	40%	3	15%	2	10%	7	35%
38. Los materiales educativos presentan los diferentes puntos de vista culturales sobre conceptos, resultados y problemas incluidos en los contenidos del programa.	10	50%	4	20%	5	25%	1	5%
39. Se valora y fomenta el pluralismo lingüístico (se enseña una segunda lengua, se utilizan y fomentan expresiones de los grupos presentes en la institución, etc.).	10	50%	5	25%	4	20%	1	5%
40. Estudiantes/padres/profesores de los diferentes grupos culturales toman parte en los órganos de participación y representación para la toma de decisiones importantes (consejo escolar, comités, APAS).	9	45%	5	25%	1	5%	5	25%

Fecha de recepción: 6 de noviembre de 2001.

Fecha de aceptación: 12 de septiembre de 2002.